

أثر تدريس بنية النصّ التفسيريّ في تحسين الاستيعاب القرائيّ (الحرفيّ والاستنتاجيّ) لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ في الأردنّ

ألمازة راجح خطيبة*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تدريس بنية النصّ التفسيريّ في تحسين الاستيعاب القرائيّ (الحرفيّ والاستنتاجيّ) لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ في مدرسة حكما الثانوية للبنات/ قصبه إربد في الأردن. أعدت الباحثة قائمة اشتملت على مستويي الاستيعاب القرائيّ (الحرفيّ والاستنتاجيّ)، ومجموعة من المهارات الفرعية (المؤشرات الدالة). ومنهج البحث شبه التجريبيّ يتضمّن اختباراً قبلياً، حيث أعدت اختباراً لقياس أداء أفراد الدراسة في الاستيعاب القرائيّ (الحرفيّ والاستنتاجيّ)، تكوّن من مجموعة من الأسئلة تضمّن كل سؤال عبارة، أو فقرة تشكّل مثيلاً لتفكير الطالبات، ومؤشّر أداء دالّ على الاستيعاب القرائيّ (الحرفيّ والاستنتاجيّ)، وطوّرت الباحثة معياراً لتقويم الأداء في الاختبار. تكوّن أفراد الدراسة من (71) طالبة، بواقع شعبتين للعام الدراسي (2017/2018)، اختيرتا بطريقة قصدية؛ درست المجموعة التجريبية (35) طالبة نصوص القراءة بطريقة بنية النصّ، ودرست المجموعة الضابطة (36) طالبة بالطريقة الاعتيادية، وطُبقت الدراسة بواقع (20) حصّة صفيّة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة في كل مستوى من مستويي الاستيعاب، وعليهما مجتمعين لصالح المجموعة التجريبية. وانتهت الباحثة إلى عدد من التوصيات أهمّها الدعوة إلى تدريس بنية النصّ التفسيريّ لتحسين الاستيعاب القرائيّ.

الكلمات الدالة: بنية النصّ التفسيريّ، الاستيعاب القرائيّ (الحرفيّ والاستنتاجيّ)، الصف العاشر الأساسيّ.

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة: تُعدّ القراءة مهارة عصريّة مهمّة، وأداة فعّالة للدرس والحياة، وتزداد الحاجة إلى تطوير عمليّاتها ومهاراتها، بازدياد زخم المعرفة وتنوّع مصادر المعلوماتية في عصر النّقانة والسرعة، فلم تعد القراءة بشكلها التقليديّ تناسب العصر المتطوّر، ولا تُلبيّ متطلباته الجديدة؛ ممّا زاد الوعي بأهميّة تعليم القراءة، وإتقان مهاراتها المختلفة؛ لما لها من فوائد في مواقف التعلّم والتعليم، ولدورها الكبير في تطوير طريقة الحياة، ومواكبة روح العصر، وخلق مجتمع واع ومنتج يسير بخطوات واثقة نحو التقدّم والازدهار. والقراءة هي الأداة المُثلى في التحصيل الدراسيّ، وتلعب دوراً أساسياً في تمكين الطلبة من الوصول إلى المعلومات في جميع المراحل التعليمية، ويتمثّل الهدف الأساسيّ من تعليم القراءة والكتابة في تنمية قدرة الطلبة على قراءة النصوص المختلفة وتفسيرها ومعالجتها، وبالتالي استيعابها، ويعدّ الاستيعاب أحد أهم أهداف تعليم القراءة والكتابة؛ لما له من دور في إثارة اهتمام الطلبة، وتحفيزهم على اتّخاذ موقف إيجابيّ نحو القراءة. والاستيعاب القرائيّ الأمثل لا يمكن أن يحدث إلا إذا تفاعل القراء بنشاط مع ما يقرؤون، وبما أنّ القراءة مهمّة ذات معنى، فإنّ الإجراءات الواعية التي يتّخذها القراء لتعزيز الاستيعاب القرائيّ تكمن في تفعيل استراتيجيّات القراءة الضرورية لأيّ قراءة واعية (Aghasafari & Malayeri، 2015). وبناءً على ما تقدّم ترى الباحثة أنّه لا يمكن تطوير القراءة إلا بتطوير مهارات الاستيعاب المختلفة؛ للإفادة من نتائج تطبيقاتها العملية في خدمة الفرد، وحل ما يواجهه من مشكلات في حياته الواقعية.

ويُعرّف الاستيعاب القرائيّ بأنّه نشاط إدراكيّ، وعمليّة تفاعل بين النصّ والقارئ تخضع لتأثيرات متنوّعة تتبثّق في وقت واحد عن السياق، وعن النصّ نفسه، وعن خصائص القارئ (عاشور والحوامة، 2009)، ويُعرّف أيضاً بأنّه عملية عقلية تفاعلية نشطة تستهدف الوصول إلى معنى المادّة المقروءة بالتفاعل بين القارئ بما لديه من معارف سابقة، وبين المقروء بما فيه من معارف جديدة، ومعانٍ ضمنيةّ مُستنتجة (أبو جاموس ووحشة، 2013)، وهو ما يجري استيعابه واستنتاجه من معارف وحقائق بناءً على

* وزارة التربية والتعليم، الأردن. تاريخ استلام البحث 2018/2/2، وتاريخ قبوله 2018/8/9.

ما لدى القارئ من خلفيّة معرفيّة سابقة (النل ومقدادي، 1991)، وهو عمليّة التفكير التي تتفاعل فيها معاني المقروء مع المعرفة التي يمتلكها القارئ؛ ليتوصّل إلى استدلالات، ويُولّد معاني جديدة يدمجها في معرفته السابقة؛ فتتعمّق هذه المعرفة، ويزداد فهمه (عمامرة، 2016).

وعرّف بعضهم الاستيعاب أيضًا بأنه العمليّة التي يجري فيها بناء المعنى بالتنسيق بين عدد من العمليّات المعقّدة، التي يبني فيها المتعلّمون المعنى الجديد، بالدمج بين معلومات النصّ، وبين معارفهم السابقة بطريقة متبادلة من أسفل إلى أعلى، ومن أعلى إلى أسفل (Rastegar & Kermani & Khabir, 2017)، وعُرّف أيضًا بأنه عمليّة استراتيجية يمزج فيها القارئ بين ما يمتلك من معارف سابقة، وبين ما في النصّ من معارف جديدة، حيث يُجرى رصد مجموعة من التنبؤات؛ ليبنى المعنى الجديد من النصّ. وبعبارة أخرى، فالاستيعاب عمليّة من التنبؤ والرصد وإعادة التنبؤ في دورة مستمرة (Aghasafari & Malayeri, 2015)، وعُرّف أيضًا بأنه العمليّة التي يستخدم فيها القارئ المهارات والاستراتيجيات المعرفيّة اللازمة للاستيعاب، التي تسمح له باستخلاص المعاني من النصّ وجعلها في نفس الوقت لغة (Leal & Morais & Pessoa & Nascimento, 2017). وبناءً على ما تقدّم، فالاستيعاب القرائي هو الهدف الأساسي من عمليّة القراءة، وهو عمليّة عقلية ترافق عمليّة القراءة، وتتضمّن مهارات التحليل والاستنتاج والتوليد للمعاني الجديدة، وإعادة بنائها ودمجها في المعارف السابقة.

وقد تخصّصت البحوث والدراسات عن مجموعة من الاستراتيجيات التي تُدرّس بهدف تحسين الاستيعاب القرائي، وهي خطط واعية، تتضمّن مجموعة من الخطوات التي يستخدمها القارئ لإدراك معنى النصّ، ومن هذه الاستراتيجيات: مراقبة الاستيعاب، وما وراء الإدراك، والرسم التنظيمي أو المنظم الدلالي، والإجابة عن الأسئلة، وتوليد الأسئلة، والتعرّف على بنية القصة، والتلخيص (Reading Rockets, 2017).

وثمة مستويات مختلفة للاستيعاب القرائي، اختلف المتخصّصون في تصنيفها، حيث صنّفت إلى مستويين، وإلى ثلاثة، وإلى أربعة، وإلى خمسة مستويات، وتبّنى عدد من التربويين هذه التصنيفات التي وردت في أدبهم التربويّ على النحو الآتي: الحرفي والاستنتاجي (عبابنة، 2015)، الحرفي والتفسيري والتطبيقي أو الناقد (حبيب الله، 2000؛ الجاغوب، 2011)، الحرفي والاستنتاجي والتقويمي والإبداعي (عاشور والحوامة، 2009)، الحرفي أو المباشر والاستنتاجي أو التفسيري والنقدي والإبداعي والتدويقي (العيسوي والظنحاني، 2006؛ إبراهيم، 2010؛ الحسن والغامدي، 2011).

وهذه المستويات تتضمّن مجموعة من مهارات الاستيعاب القرائي المختلفة، فالطلبة في أثناء قراءتهم للنصوص، يقومون بعمليات عقلية غلبت على هذه المهارات، فلا تقتصر مهاراتهم على تعرّف الكلمات، وفك الرموز المكتوبة (التشفير)، بل تتعدى ذلك إلى ترجمتها إلى أصوات مسموعة، واستخدام المناقشة والتحليل والتنبؤ والنقد، والحكم على اتجاهات الكاتب، واستيعاب مغزى النصّ، وإدراك الأفكار الضمنيّة (موسى، 2007)، وتشمل إلى جانب ذلك التعميم والتجريد والإدراك والربط (نهاية، 2013)، وتحديد الأفكار الرئيسيّة، وترتيبها بشكل منطقيّ متسلسل، وعمل هيكل تنظيميّ متقدّم لها، بتحديد العلاقات القائمة بينها، وإجراء الاستنتاجات (Baker & Stein, 2007)، وتحديد الموضوع وموقع المعلومات، والغرض من النصّ (Leal & Morais & Pessoa & Nascimento, 2017)، وإعادة بناء المعاني الجديدة، وتفسير وتقييم الأفكار والمعلومات، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وقراءة ما بين السطور؛ لاستيعاب المعاني الكامنة، والمراجعة، وإعادة قراءة أجزاء من النصّ، والمناقشة، والتفكير المدروس، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتحديد علاقات السبب والنتيجة، والمقارنة بين المؤلف والمختلف من الأفكار أو المعلومات، وتحديد المشاكل والحلول، وتعداد الخطوات الواردة، وتحديد موقع المعلومات التي تجيب عن أسئلة محددة، والتلخيص (Comprehension Skills, 2017).

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى وجود ضعف لدى الطلبة في مهارة القراءة بشكل عام (عبد الحميد، 2001؛ عاشور والحوامة، 2009؛ الوائلي وأبو الرز، 2011؛ عبابنة، 2015؛ عمامرة، 2016)؛ بسبب واقع تعليم القراءة المتمثّل في دور الطالب المحدود، وجمود طرائق التدريس وتقليديّتها (حافظ، 2008؛ العليان، 2004؛ طلافحة، 2012؛ أبو سرحان، 2014)، وقلة اعتماد الطرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة في مواقف القراءة وضعف استخدامها (أبو جاموس ووحشة، 2013؛ عمامرة، 2016)، واعتماد المناحي الاعتياديّة في تعليم القراءة دون الاهتمام بالعمليّات الذهنيّة (نصر والمناصرة، 2010)، إضافة إلى ضعف كثير من معلمي اللغة العربيّة في القدرة على تعليم مهارات القراءة، وأنّ معظمهم لا يمتلكون مهارات التدريس الفعّال (نصر، 2003؛ المناصرة، 2005؛ نصر والمناصرة، 2010)، إلى جانب ضعف برامج إعدادهم (أبو سرحان، 2014). وهذا الضعف في مهارة القراءة نتج عنه ضعف في مهارات الاستيعاب القرائي، وتدنّ في كفايات الطلبة في هذه المهارات (عبد الحميد، 2001؛ حافظ،

2008؛ خضير خضير ومقابلة ونصر والخالدة، 2012؛ المخزومي والبطينة، 2012؛ أبو جاموس ووحشة، 2013؛ عمارة، (2016)، ويُعيد بعض المتخصصين هذا الضعف في الاستيعاب القرائي إلى تركيز كثير من المعلمين على المستوى الحرفي في الاستيعاب وإهمال المستويات الأخرى (عبابنة، 2015؛ أبو سرحان، 2014). وتعدُّ بنية النصِّ التفسيريِّ إحدى الاستراتيجيات الفعالة في تعليم التفكير، ونمط من أنماط التنظيم الذاتي؛ لتعزيز الاستيعاب (Aghasafari & Malayeri, 2015; Porkaew, 2013; Reutzel & Read & Fawson, 2009; Williams, et al, 2014). ويستخدم مؤلف النصِّ التفسيريِّ هذه البنية؛ لترتيب أفكاره وتوصيلها بطريقة منطقية تسهل عملية القراءة (Stevens, Clark & Jones & Reutzel, 2013; 2014) والنصِّ التفسيريِّ هو نوع من أنواع النصوص المعرفية الإعلامية (Factual Inform Texts)، التي تتضمن عرض الحقائق والمعلومات والمعارف الواقعية المختلفة؛ بهدف الإعلام، أو الإرشاد، أو الإقناع، أو التفسير، أو التوضيح (the Department of Education, 2011)، أو الوصف، أو تحديد سمات وخصائص الأشياء (Patterson, 2010)، أو نقل معلومات جديدة أو الشرح أو الجدل، وهي نصوص أدبية غير خيالية (Maloch & Bomer, 2013).

وثمة أنماط مختلفة للنصوص المعرفية الإعلامية إلى جانب النصِّ التفسيريِّ، مثل: النمط الوصفيِّ (وصف الوقائع) (Factual Description)، ويهدف إلى وصف الأماكن أو الأشياء. والنمط السردِيَّ (إعادة الفرز الواقعيِّ للأصوات) (Factual)، ويهدف إلى إعادة رواية الأحداث الواقعية. والنمط التقريرِيَّ (المعلومات التقريرية) (Information Report)، ويهدف إلى التصنيف، والوصف، وإعطاء معلومات واقعية عن الناس والحيوانات والأشياء، أو الظواهر. والنمط الإجرائيِّ (Procedure Type)، ويهدف إلى إعطاء تعليمات معينة حول كيفية فعل شيء، أو تعداد إجراءات لازمة، أو إعطاء سلسلة من الخطوات. ونمط إعادة الفرز الإجرائيِّ للأصوات (Procedural Recount)، ويهدف إلى رواية كيفية حدوث شيء، أو القيام به بدقة، مع بيان ما جاء فيه بالترتيب. والنمط التوضيحيِّ الشارح (Explanation Type)، ويهدف إلى شرح كيفية حدوث شيء، أو سبب حدوثه. ونمط المناقشة (Discussion Type)، ويهدف إلى إعطاء وجهات نظر مختلفة؛ من أجل اتخاذ القرار المناسب حول قضية ما، بسرد الحجج المؤيدة أو المعارضة، وإعطاء الدليل على وجهات نظر مختلفة (the Department of Education, 2011). وإلى جانب الأنماط المذكورة آنفاً هناك النمط البرهانيِّ الجدليِّ (Argumentative Type)، ويهدف إلى عرض وجهة نظر الكاتب حول قضية مهمة، ودحض الادعاءات المخالفة، وربط الموضوع بهذه الادعاءات وصولاً إلى النتيجة، وهي إقناع القارئ والتأثير فيه بالحجج المنطقية والأدلة والبراهين؛ ليتبنى رأي الكاتب (Coskun & Tiryaki, 2013). وهذه الأنماط المذكورة، يمكن أن تتداخل في النصِّ الواحد بشكل طبيعيِّ، مع بقاء أحدها ظاهراً مسيطراً على النصِّ، ويُحدّد وفقاً لغاية الكاتب من الإقناع، أو السرد، أو التفسير، أو التأثير، أو غيرها (مارون، 2009).

وتُعرف بنية النصِّ التفسيريِّ على أنها مجموعة من الأنماط التنظيمية التي تحدّد الروابط المنطقية في النصِّ، وتساعد القراء على تحديد أهم الأفكار ذات الصلة، وتبعية الأفكار لبعضها بعضاً، ومن هذه الأنماط التنظيمية: التسلسل (الجمع)، والمشكلة والحل، والمقارنة، والوصف (Hiebert & Englert & Brennan, 1983)، وهي طريقة من طرائق تنظيم النصوص، تتضمن بنى فرعية محددة تشمل الفكرة الرئيسة، والأفكار الداعمة، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل، والمقارنة، وهذه البنى الفرعية تعكس منطق الموضوع الذي يمثله النصِّ التفسيريِّ (Gaddy & Bakken & Fulk, 2008)، وتُعرف أيضاً بأنها استراتيجية في الاستيعاب، أو سلسلة منهجية من خطوات الاستيعاب، التي تتضمن خطأ واعية تخضع لسيطرة القارئ في أثناء القراءة، وبعبارة أخرى هي تقنية يستخدمها الطلبة للحصول على المعلومات التي يحتاجونها من النصِّ، وتهدف إلى تعليم الطلبة الأنماط التنظيمية الخمسة الأكثر فاعلية، التي تساعد في الاستيعاب (Dymock & Nicholson, 2010)، ويُعرفها بعضهم على أنها استراتيجية في معالجة النصوص، ونوع أساسيِّ من المخططات التي تهدف إلى تنظيم أفكار النصِّ، وتحديد الصلات المنطقية بينها، وتبعية بعضها لبعض، إلى جانب توفير الخطة التنظيمية التي توضّح العلاقة المتبادلة بينها (Porkaew, 2013)، ويرى بعضهم أنها استراتيجية تُوفّر معلومات واقعية حول موضوع رئيس محدد، ومعلومات داعمة له، باستخدام هيكل تنظيميِّ واضح غير سرديِّ (Stevens, 2014).

وبناءً على ما ذكر تری الباحثة أنّ بنية النصِّ التفسيريِّ، هي استراتيجية في عرض الأفكار وتنظيمها داخل النصِّ، وإبراز العلاقات القائمة بينها، وفقاً لغرض الكاتب من التفسير، سواء أكان تعداداً وتسلسلاً، أم بيان سبب ونتيجة، أم بيان مشكلة وحل، أم إجراء مقارنة، أم إيراد وصف.

لقد بيّن كثير من المتخصصين أهمية تدريس بنية النصِّ التفسيريِّ، التي تتمثل في مساعدة الطلبة على التعامل مع المقروء، والتفاعل معه، والتفكير فيه بشكل نقديِّ، والحصول على ما فيه من معلومات، بالكشف عن الأفكار الرئيسة، والتمييز بينها وبين

التفاصيل الداعمة؛ مما يُمكنه من مهارة التلخيص، ومهارة طرح الأسئلة الذاتية حول المقروء، ومهارة إعادة تنظيم الأفكار الرئيسية حسب تسلسلها في النصّ (Aghasafari & Malayeri, 2015) وتساعد القارئ أيضًا في توقُّع كيفية تقديم الكاتب لمعلوماته، والتعرُّف على بنية نصّه الفرعية، واستيعاب المعلومات، والاحتفاظ بها لفترة أطول، وعند تنقُّل القارئ بين هذه البنى الفرعية يتمكّن من إدراك الطبيعة المتبادلة بين القراءة والكتابة، وبالتالي يتقن مهارات الكتابة، فهذه البنية تعدّ أداة فعّالة لتسريع تعلّم الطلبة الأقل مهارة (Stevens, 2014)، ورفع مستوى التحصيل الأكاديميّ لديهم (Gaddy & Bakken & Fulk, 2008)، والقدرة على تنظيم القصة وفهمها، ومعالجة ضعف الطلبة في استيعاب النصّ المعرفيّ بما فيه من موضوعات غير مألوفة (Bohaty & Hebert & Nelson & Brown, 2015).

إنّ طرائق تنظيم النصّ تتواجد في كل من البنيتين السردية والتفسيرية، فالنصوص السردية تتضمن عناصر القصة، كالشخصيات والأحداث والعقدة والحل، بينما تتضمن التفسيرية بنى محدّدة كالتسلسل، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل، والمقارنة (Gaddy et al, 2008)، إلا أنّ البنية السردية ثابتة بعناصرها في النصّ الواحد، على عكس البنية التفسيرية؛ لأنها تتضمن خمس بنى فرعية مختلفة اعتمادًا على المعلومات التي يجري نقلها، وهذه البنى لا يمكن فصلها عن المحتوى، وقد يستخدم مؤلفوها بنى فرعية متعدّدة في المقطع الواحد، ثمّ يتحوّلون فجأة من بنية إلى أخرى، أو يدمجون بنية فرعية واحدة ضمن بنية فرعية أخرى (Bohaty & Hebert & Nelson & Brown, 2015).

وقد أشار المتخصّصون إلى أنّ الطلبة في المراحل الدراسية المتقدّمة، يحتاجون إلى قراءة النصوص التفسيرية أكثر من احتياجهم لقراءة النصوص السردية، ومن الصعب قراءة النصوص التفسيرية من النصوص السردية؛ بسبب ما في النصوص التفسيرية من كثافة مفاهيمية عالية، ومصطلحات خاصّة، وطرائق عرض متعدّدة لتقديم المعلومات (Gaddy et al, 2008)، ومع ذلك نجد كثيرًا من المعلمين يعلّمون في الغالب السرد ضمن نصوص تفسيرية، دون الفصل بين نمطي السرد والتفسير؛ ممّا جعل الطلبة أكثر معرفة وقدرة على فهم النصوص السردية، مقارنةً بالنصوص التفسيرية (Wake, 2009).

وقد صنّفت بنية النصّ التفسيريّ إلى خمس بنى فرعية، هي بنية التسلسل (Sequence Structure)، وبنية السبب والنتيجة (Cause and Effect Structure)، وبنية المشكلة والحل (Problem-and-Solution Structure)، وبنية المقارنة (Compare/ Contrast Structure)، وبنية الوصف (Structure Description) (Aghasafari & Malayeri, 2015; Akhondi et al., 2011; Meyer & Ray, 2011; Pilonieta, 2011, 2011)، ووردت بنية التسلسل عند (Ray & Meyer, 2011) تحت مسمّى بنية الجمع (Collection Structure)، وقد وضح (Clark et al, 2015; Bohaty et al., 2015; Akhondi et al., 2011) الهدف الأساس من كل بنية فرعية، حيث تهدف بنية التسلسل إلى سرد العناصر والأحداث، أو الترتيب العدديّ، أو التسلسل الزمنيّ، وتهدف بنية السبب والنتيجة إلى تحديد الأسباب، وبيان النتائج التي تنتج عنها، في حين تهدف من بنية المشكلة والحل عرض مشكلة أو سؤال، وتقديم الحل أو مجموعة الحلول للمشكلة، أو تقديم الإجابة عن السؤال، وتهدف بنية المقارنة، إلى المقارنة بين الأفكار أو الأحداث، أو الموضوعات، وأمّا بنية الوصف فتهدف إلى وصف الموضوع، أو ذكر الخصائص والسمات.

وقد أورد (Ray & Meyer, 2011; Meyer & Ray, 2011; Clark et al., 2013; Akhondi et al., 2011) مجموعة من المهارات أو المؤشرات الدالّة على بنى النصّ التفسيريّ، ونماذج من الألفاظ والعبارات الدالّة على كل بنية فرعية، تُمثّل في مجموعها بنية النصّ التفسيريّ على النحو الآتي:

أولاً: المؤشرات الدالّة على بنية التسلسل: القدرة على ترتيب الأفكار حسب الأحداث، وحسب الزمن، إلى جانب القدرة على ترتيب الأفكار على شكل خطوات إجرائية وصفية. وثمة كلمات دالّة على هذه البنية، مثل: في وقت لاحق، وبعد ذلك، مع مرور الوقت، ويتبع ذلك، لهذه الغاية، مؤخرًا، في العام الماضي، في البداية، أولاً، وثانياً، وثالثاً، 1، 2، 3...، بعد ذلك، في المقام الأول، في وقت مبكر، في الآونة الأخيرة، والآن، الخطوات، والتسلسل، إلخ.

ثانياً: المؤشرات الدالّة على بنية السبب والنتيجة، القدرة على تحديد السبب، والتفاصيل التي توضّحه، والقدرة على تحديد النتيجة، أو مجموعة النتائج، إلى جانب القدرة على تنظيم الأفكار الرئيسية في جزأين، جزء خاصّ بالسبب، وجزء خاصّ بالنتيجة. وثمة كلمات دالّة على هذه البنية، مثل: القضية هي، هذا أدّى إلى، ممّا حقّق، ينشأ عن ذلك، ينتج عنه، وما جعل ذلك ممكناً، نظرًا لـ، وذلك بسبب، من أجل، الأسباب هي، في التفسير، وتأثير ذلك، إلخ.

ثالثاً: المؤشرات الدالّة على بنية المشكلة والحل: القدرة على تحديد المشكلة وأسبابها، وتقديم الحلول المناسبة لها، وطرائق الحدّ منها، إلى جانب القدرة على تنظيم الأفكار الرئيسية في جزأين، جزء خاصّ بالمشكلة، أو السؤال، وجزء خاصّ بالحل، أو الإجابة. وثمة كلمات دالّة على المشكلة، مثل: المشكلة هي، الخلل هو، الصعوبة هي، تكمن المخاطر في، التهديد، يمكن أن يضرّ، إلخ.

وثمة كلمات دالة على الحل، مثل: يجري حل اللغز المعضل، لحل المشكلة، ثمة طرائق للحدّ من المشكلة، لذلك الحل هو، الحماية من المشكلة، يوصي بعضهم، أترح، إلخ.

رابعاً: المؤشرات الدالة على بنية المقارنة: القدرة على إبراز أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار، وإجراء مقارنات بين القضايا والتفاصيل، وإبداء وجهات نظر بديلة، إلى جانب القدرة على تنظيم الأفكار الرئيسة لتوفير المقارنة والتباين. وثمة كلمات دالة على هذه البنية، مثل: بدلاً من ذلك، ولكن، على أية حال، كخيار آخر، في حين، من ناحية أخرى، بينما، بالمقارنة مع، في المقابل، أوجه التشابه، يشارك، تماماً مثل، أكثر من، أطول من، أقل من، إلخ.

خامساً: المؤشرات الدالة على بنية الوصف: القدرة على تحديد السمات والخصائص، والقدرة على تحديد الأفكار الرئيسة، وعرض جوانب الموضوع بتحديد المعلومات والتصيلية. وثمة كلمات دالة على هذه البنية، مثل: السمات هي، الخصائص هي، على سبيل المثال، مثلاً، وعلامة ذلك، أعني، والصفات هي، على وجه التحديد، إلخ.

وقد أجريت مجموعة من الدراسات الأجنبية التي تناولت أثر بنية النصّ التفسيري في الاستيعاب القرائي، حيث أجرى ويو (Wu، 2016) دراسة في تايوان الصينية، هدفت إلى معرفة أثر تدريس بنية النصّ التفسيري في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الجامعات المهنية، وتكوّنت عينة الدراسة من (79) مشاركاً بواقع شعبتين، جرى اختيارهم وتوزيعهم عشوائياً في مجموعتين: مجموعة تجريبية تُدرّس استراتيجية بنية النصّ التفسيري، ومجموعة ضابطة تُدرّس بالطريقة الإعتيادية. وبحث الدراسة في أثر كل من الجنس ومستوى إجادة الطلبة للقراءة في الاستيعاب القرائي، وذلك عن طريق مقارنة أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة، وبعد تحليل البيانات الكمية، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها تفوق المجموعة التجريبية في الاستيعاب والاستدعاء على المجموعة الضابطة بشكل كبير، وأظهرت أيضاً فائدة التدريس المباشر لبنية النصّ التفسيري في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة.

وتناولت الدراسة التي أجراها أغاسافاري وماليري (Aghasafari & Malayeri، 2015) في إيران أثر تدريس بنية النصّ التفسيري، في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الجامعات، وركّزت هذه الدراسة على تطبيق استراتيجيات القراءة، مثل تدريب الطلبة بنية النصّ؛ لتسهيل استيعاب النصوص التفسيرية. وتكوّنت عينة الدراسة من (50) مشاركاً جرى توزيعهم عشوائياً في مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد درست المجموعة التجريبية برنامجاً حول بنى النصوص التفسيرية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الإعتيادية، وجرى تحليل البيانات من خلال اختبارات (t) للعينة المستقلة، واختبارات (t) للعينة المزدوجة؛ للتحقق من أثر البرنامج التدريبي. وبيّنت النتائج أنّ المشاركين في المجموعة التجريبية، الذين تلقوا تدريباً حول بنية النصّ، قد تفوقوا على المشاركين في المجموعة الضابطة، الذين درسوا بالطريقة الإعتيادية في تدريس القراءة.

وقام بوهاتي وآخرون (Bohaty & Hebert & Nelson & Brown، 2015) بإجراء دراسة في نبراسكا في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى معرفة أثر الاتجاهات والأوضاع المنهجية لتدريس بنية النصّ التفسيري في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الثاني عشر، وكان تصميم هذه الدراسة نوعياً وصفيّاً شمل تحليلاً لستين دراسة، امتدت من عام (1978-2014). وقد استخدم الباحثون تصاميم البحوث شبه التجريبية العشوائية، وأجرى تحليلاً لنتائج عدد كبير من الدراسات البحثية، التي أثبتت فاعلية بنية النصّ وكفاءتها في الاستيعاب القرائي، وأنّ أغلب الباحثين في معظم الدراسات لم يقوموا بتدريس الطلبة جميع بنى النصّ التفسيري الخمس، واقتصر ذلك على عدد قليل من الدراسات.

وفي دراسة أجراها وليامز وآخرون (Williams, et al، 2014) في مدينة نيويورك في أمريكا، هدفت إلى معرفة أثر تدريس النصّ التفسيري في بنية السبب والنتيجة، في تحسين الاستيعاب القرائي في محتوى الدراسات الاجتماعية، وتكوّنت عينة الدراسة من (1977) مشاركاً من طلبة الصف الثاني الأساسي المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي، ويبلغون (8) سنوات من العمر، جرى اختيارهم وتوزيعهم بشكل عشوائي في ثلاث مجموعات: تخضع المجموعة الأولى للتدريس ضمن بنية واحدة من بنى النصّ التفسيري، هي السبب والنتيجة، وشمل التدريس التأكيد على الكلمات المفتاحية، وأسئلة عامة، ومنظّم الرسوم البيانية، وتحليلاً وثيقاً لأمثلة منظّمة بشكل جيد من نصوص تتضمن السبب والنتيجة، أمّا المجموعة الثانية فتدرس برنامجاً يركّز على محتوى الدراسات الاجتماعية نفسه، ولكن دون تدريب على بنية السبب والنتيجة، أمّا المجموعة الثالثة فلا تتلقّى أي نوع من التدريس، وأجرى المعالجة والتدريس (14) مدرّساً، عُيّنوا بشكل عشوائي. وأظهرت نتائج هذه الدراسة فرقاً في الأداء لصالح المجموعة التجريبية في بنية السبب والنتيجة.

وأجرى بوركاو (Porkaew، 2013) دراسة تحليلية وصفية في جامعة تاماسات في تايلاند، هدفت إلى معرفة أثر تدريس بنية

النصّ التفسيريّ في تحسين الاستيعاب القرائي، واعتمدت الدراسة مهارة استيعاب واحدة هي القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود كمّ كبير من البحوث التي أجريت في مهارة القراءة، ووفّرت استراتيجيات تدريس في بنية النصّ التفسيريّ، حيث يمكن للمعلمين توظيف هذه الاستراتيجيات واستخدامها، وأثبتت نتائجها أنّ قدرة القراء على استيعاب واستعادة الأفكار الرئيسة من النصّ، تُعزى لمعرفتهم ببنية النصّ، واستخدامهم لها على شكل استراتيجيّة في معالجة النصوص، عملت على تسهيل فهمهم واستيعابهم للمقروء.

وفي دراسة أجراها جيانغ (Jiang, 2012) في جامعة فرجينيا الغربيّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبيّ في تعليم القراءة، ومنظّمات الرسوم التخطيطيّة لبنية النصّ في مستوى الاستيعاب القرائي، وقد استمرّ تعليم البرنامج لمدة (16) أسبوعاً، وشارك في هذه الدراسة (340) طالباً وطالبة في الفصلين الدراسيين: الأول، والثالث من التخصصات غير الإنجليزيّة في جامعة صينية. وقد أُجري اختباران قبل وبعد سبعة أسابيع من البرنامج التدريبيّ مباشرة. وأظهرت النتائج أنّ تعليم منظّمات الرسوم التخطيطيّة لبنية أثر في الاستيعاب، وأدى إلى تحسّن ملحوظ في أداء الطلبة، وتحسّناً كبيراً في القدرة على القراءة العامّة.

وأجرى ريوتزيل وآخرون (Reutzel, et al, 2009) دراسة وصفية في جامعة يوتا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، هدفت إلى معرفة أثر تدريس بنية النصّ التفسيريّ في تحسين الاستيعاب القرائي للأطفال، واستخدمت الدراسة نماذج من كتب التجارة لتدريس بنية النصّ التفسيريّ، واستعرض الباحثون الدراسات المتعلقة بتدريس بنى النصوص التفسيرية؛ من أجل تحسين الفهم؛ لِمَا للنصوص العلميّة المعرفيّة من دور مهمّ في تقديم متطلبات الاستيعاب الخاصّة بالطلبة الصغار. وناقش الباحثون أمثلة عن الكتب التجارية التي تمثّل البنية التفسيرية بشكل جيّد، إضافة إلى مناقشة خطة درس نموذجيّة لتدريس بنية النصّ، ووصف الأدلّة الأوليّة التي تستند إلى البحوث الإجماعيّة، التي تظهر نتائج الاختبار البعديّ للمجموعة التجريبية، حيث بيّنت أنّ درجات هذه المجموعة في استيعاب بنية النصّ، كان أعلى بكثير من درجات المجموعة الضابطة.

وفي دراسة أجراها جادي وآخرون (Gaddy et al, 2008) في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، هدفت إلى معرفة أثر تدريس استراتيجيّة بنية النصّ التفسيريّ في الاستيعاب القرائي لذوي صعوبات التعلّم، وتكوّنت عينة الدراسة من (40) طالباً في مرحلة ما بعد الثانويّة، جرى اختيارهم عشوائياً في مجموعتين: مجموعة تجريبية تُدرّس استراتيجيّة بنية النصّ ضمن دورات تعليمية، باستعمال فقرات من نصوص علميّة تفسيرية، ومجموعة ضابطة تُدرّس بالطريقة التقليديّة، حيث خضع المشاركون جميعاً لاختبارات تمهيدية لتحديد المعرفة السابقة، واختبارات قبلية وبعديّة. وجرى تحليل البيانات باستخدام مقاييس أنوفا المتكرّرة، ونوقشت النتائج من حيث عينة المشاركين، وأثر تدريس الاستراتيجيّة، ونوع بنية النصّ، والآثار المترتبة على البحوث المستقبلية، وأشارت النتائج إلى أنّ الطلبة الذين درسوا استراتيجيّة بنية النصّ تفوّقوا على الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتياديّة.

وأجرى كينديو وبروك (Kendeou & Broek, 2007) دراسة في كندا هدفت إلى تقصي أثر المعرفة السابقة، وبنية النصّ المعرفيّ العلميّ على عمليّات الاستيعاب، ضمن قراءة النصوص المعرفيّة، ولتحقيق هدف الدراسة استُخدمت منهجيّة التفكير بصوت عالٍ في التجربة الأولى، ومنهجية وقت القراءة في التجربة الثانية، وحصل الباحثان -في كلتا التجريبتين- على مقاييس الاستيعاب، ومقاييس الفروق الفردية في الذاكرة العاملة، والحاجة إلى الإدراك. وأظهرت نتائج التجريبتين أنّ القراء يعدّلون معالجتهم للنصوص في أثناء قيامهم بالمهامّ؛ نتيجة للتفاعل بين المعرفة السابقة وبنية النصّ.

وقام نيالي (Nealy, 2003) بدراسة في جامعة جورجيا في أثينا، هدفت إلى معرفة أثر تدريس بنية النصّ التفسيريّ، باستخدام منظّم الرسوم البيانيّة في الاستيعاب القرائي للمواد العلميّة، واستهدفت الدراسة فئة الشباب المراهقين ذوي صعوبات التعلّم. واستخدمت منهجيّة البحث موضوعاً واحداً، هو -تحديدًا- تصميم الطلبة لاستجاب متعدّد الخيارات، وقد جرى جمع بيانات كل من التخلّ في التدريس والمقابلة من أربعة مشاركين من الصف الثامن. وأشارت النتائج إلى أنّ التخلّ بتدريس بنية النصّ باستخدام منظّم الرسوم البيانيّة كان فعالاً، وله أثر إيجابي واضح في زيادة درجات الاستيعاب لدى المشاركين الأربعة.

وقد اتّفتت الدراسة الحاليّة في بعض جوانبها مع الدراسات السابقة، وتميّزت عنها بجوانب أخرى، فأما وجه الاتّفاق فينحصر في أنّها بحثت في مجال بنية النصّ التفسيريّ، وأثرها في الاستيعاب القرائي عند المستوى الحرفي، وأما ما يميّزها عمّا سبقها، أنّها تناولت أيضاً المستوى الاستنتاجي، وتناولت أيضاً جميع أقسام بنية النصّ التفسيريّ (بنية التسلسل أو الجمع، وبنية السبب والنتيجة، وبنية المشكلة والحل، وبنية المقارنة، وبنية الوصف)، وما يشتمل عليه كل منها من مهارات (مؤشّرات دالّة) في التأليف. وتميّزت الدراسة الحاليّة أيضاً بتقديم إرشادات نظريّة تعليميّة حول بنية النصّ التفسيريّ، وتدريس الألفاظ والعبارات والمؤشّرات

الدّالة على هذه البنية، وإعداد الباحثة لمجموعة من الأنشطة التدريبية، والرّسوم التنظيمية التخطيطية التي توضّح بنية النصّ التفسيري. والدراسة الحالية تعدّ - في حدود علم الباحثة - أولى الدراسات العربية، التي بحثت في أثر تدريس بنية النصّ التفسيري بشكل عام، وأثرها في الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي بشكل خاص.

مشكلة الدراسة وسؤالها

تتمثّل مشكلة الدراسة في ضعف الطلبة في مهارة القراءة بشكل عام، وما نتج عنه من تدني كفاياتهم في الاستيعاب القرائي، وقد سبقت الإشارة إلى هذا الضعف الذي أكّده بعض المتخصّصين، من حيث محدودية دور الطالب، وجمود طرائق التدريس، وقلة اعتماد الطرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة في مواقف القراءة، إضافة إلى ضعف قدرة كثير من معلمي اللغة العربية على تعليم مهارات القراءة، وضعف برامج إعدادهم، وما يتبع ذلك من ضعف الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي، الناتجة عن ضعفهم في مهارة القراءة، وإلى تركيز معظم المعلمين على المستوى الحرفي في الاستيعاب، وإهمال المستويات الأخرى، وما يرافقها من عمليات ذهنية. فالاهتمام بالاستيعاب القرائي، وإتقان مهاراته المختلفة ضرورة ملحة؛ لتحسين العملية التعليمية، وعلاج مشكلة ضعف الطلبة في التحصيل الدراسي، فهذه المشكلة شغلت العديد من المتخصّصين التربويين والمدرّسين، الذين لاحظوا تقدّم المستوى الدراسي لبعض الطلبة، دون أن يرافق هذا التقدّم تحسّن في درجة الكفاءة.

وانطلقت الباحثة بتناول هذا الموضوع بالبحث والدراسة؛ نظراً لما وجدته من توجّه القائمين على بناء المناهج الدراسية - الموصوف في دليل المعلم - إلى تدريس النصوص القرائية بشكل عام، دون الاهتمام ببنية النصّ التفسيري، ودون الأخذ بعين الاعتبار أنّ لكل نصّ بنية فرعية خاصة به؛ ممّا يتطلب استراتيجيات تدريس خاصة بكلّ بنية. وهدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: هل هناك أثر لتدريس بنية النصّ التفسيري على مستويي الاستيعاب القرائي (الحرفي والاستنتاجي) وعليهما مجتمعين لدى طالبات الصف العاشر الأساسي؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية من سعيها إلى تطوير استراتيجية جديدة في التعلّم والتعليم، جرى تصميمها لتدريس بنية النصّ التفسيري بشكل خاص، حيث تتضمّن إطاراً نظرياً، وأنشطة تدريبية، يمكن أن تفيد المعلمين في حصص القراءة في جانبيها النظري والتطبيقي، وتأتي أهميتها أيضاً من محاولتها تحسين الاستيعاب القرائي في المستويين الحرفي والاستنتاجي الممّهدين لاكتساب المستويين الآخرين الناقد والإبداعي؛ لما لذلك من دور في رفع مستوى التحصيل الذي يُبنى على الاستيعاب، ويتجاوز عملية الحفظ عن ظاهر قلب دون استيعاب لمحتوى النصوص القرائية.

وتتوقّع الباحثة أن تكون نتائج دراستها الحالية، حلقة ضمن سلسلة من الدراسات اللاحقة، التي تستكمل المسير، وتعمل على تطوير استراتيجيات أخرى تُصمّم في أبنية نصوص أخرى، وتُسهم في علاج ضعف الطلبة في القراءة في فصول دراسية أخرى. وتتوقّع الباحثة أيضاً من هذه الدراسة أن تلفت انتباه القادة التربويين إلى أهمية تدريس بنى النصوص المختلفة، ومحاولة استحداث طرائق تدريس وتطوير استراتيجيات مناسبة لتدريسها؛ من أجل تحسين مهارات الطلبة في الاستيعاب القرائي بجميع مستوياته. محدّدات الدراسة وحدودها

اقتصر إجراء الدراسة الحالية على المحدّدات والحدود الآتية: الصف العاشر الأساسي، وأفراد الدّراسة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة حكما الثانوية الشاملة للبنات، في لواء قسبة إربد، بواقع شعبتين اختيرتا قصدياً؛ لسهولة وصول الباحثة إليهما؛ كونها تدرّس إحدى الشعبتين في المدرسة. ومهارات الاستيعاب المحدّدة في هذه الدراسة، في مستويين فقط من مستويات الاستيعاب، هما: المستوى الحرفي، والمستوى الاستنتاجي، وبنية واحدة من بنى النصوص المعرفية، هي البنية التفسيرية بجميع فروعها الخمسة: (بنية التسلسل أو الجمع، وبنية السبب والنتيجة، وبنية المشكلة والحل، وبنية المقارنة، وبنية الوصف) وما يتصل بها من منظّمات رسومية، ومؤشّرات، وألفاظ وعبارات دالة. وأخيراً تدريس بنية النصّ ضمن مهارة القراءة، والنصوص القرائية.

التعريفات الإجرائية:

بنية النصّ التفسيري (The Expository Text Structure): قدرة أفراد الدّراسة على تتبّع طريقة الكاتب في تنظيم الأفكار

داخل النصّ بتسلسل منطقي هرمي، واستنتاج العلاقات القائمة بين الأفكار الرئيسية، والتفاصيل الداعمة، على أساس غرض الكاتب، فإذا كان هدف الكاتب عرض المشكلات وتقديم ما يناسبها من حلول، يستخدم بنية المشكلة والحل، فيُنظّم الأفكار الرئيسة في جزأين، جزء للمشكلة، وجزء للحلّ. وإذا كان هدفه عرض الأسباب ونتائجها، يستخدم بنية المشكلة والحلّ، فينظم الأفكار الرئيسة في جزأين، جزء للسبب، وجزء للنتيجة. وإذا كان هدفه تعداد نقاط معيّنة حول موضوع ما، يستخدم بنية التسلسل والتعداد، فيرتب الأفكار على شكل خطوات إجرائية وصفية أو حسب الأحداث أو الزمن. وإذا كان هدفه ذكر الخصائص أو الصفات الداخلية للأشياء أو المفاهيم أو الأفكار أو المواقف، يستخدم بنية الوصف، فيعرض لجوانب الموضوع بتحديد السمات والخصائص والمعلومات التفصيلية، أمّا إذا كان هدفه إجراء مقارنات، فيستخدم بنية المقارنة، ويُقارن بين المؤلف والمختلف، ويحدّد أوجه الشبه والاختلاف.

الاستيعاب القرائي الحرفي (Literal Reading Comprehension): قدرة أفراد الدراسة على التعامل مع النصّ المقروء؛ لتسهيل فهمه، وتذكر ما فيه من معلومات، بتحديد أو استنتاج الأفكار الرئيسة، وتحديد التفاصيل الداعمة، واسترجاع التسلسل المنطقي الذي أتبعه الكاتب في تنظيم الأفكار، وتتبع تسلسل الأحداث الواردة في النصّ، وتلخيص محتوى النصّ بأسلوب القارئ.

الاستيعاب القرائي الاستنتاجي (Inferential Reading Comprehension): قدرة أفراد الدراسة على التعامل مع النصّ المقروء؛ لتسهيل فهمه، وتذكر ما فيه من معلومات، باستنتاج علاقات السبب والنتيجة، وعلاقات المشكلة والحل، وتحديد خصائص أو صفات الشخصيات أو المفاهيم أو المواقف الواردة في النصّ، والمقارنة بين المؤلف والمختلف، والتنبؤ بالنتائج بناءً على المقدمات أو المعطيات الواردة في النصّ.

الصف العاشر الأساسي (Tenth basic Grade): أفراد الدراسة في نهاية المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في لواء قسبة إربد/ مدرسة حكما الثانوية للبنات، للعام الدراسي 2017/2018.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

أفراد الدراسة: تتكوّن أفراد الدراسة من (71) طالبة يتوزعن على شعبتين في الصف العاشر الأساسي، جرى اختيارهما بطريقة قصديّة، من مدرسة حكما الثانوية للبنات في لواء قسبة إربد؛ لتمثّل إحداهما المجموعة التجريبية، التي دُرست بنية النصّ التفسيري في نصوص القراءة، وتمثّل الثانية المجموعة الضابطة التي دُرست نصوص القراءة بالطريقة الاعتيادية.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي، الذي يهدف إلى قياس أداء أفراد الدراسة في الاستيعاب القرائي في المستويين الحرفي والاستنتاجي، وبُني الاختبار بعد الاطلاع على منهج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، وأهداف تدريس القراءة، والرجوع إلى الكتب المدرسية المعمول بها في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2017/2016. وعلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة. واختير عدد من الفقرات، من محتويات المناهج الدراسية المقررة لطلبة الصف العاشر الأساسي، التي تتناسب مع المهارات (المؤشرات الدالّة) على الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي. مع مراعاة أن تكون متنوّعة من حيث المعرفة، والموضوع، والسهولة، والصعوبة. وقد قامت الباحثة بوضع مجموعة من الأسئلة تمثّل في مجموعها مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي؛ من أجل قياس أداء الطالبات، ومعرفة مدى امتلاكهن لهذه المهارات.

صدق الاختبار: للتأكد من أنّ الاختبار يتوفر فيه الصدق، والقدرة على قياس قدرات الطالبات في الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي، وما يرتبط بهذين المستويين من مهارات، عُرض الاختبار على مجموعة من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسيها، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، والمشرفين التربويين، والمعلمين في وزارة التربية والتعليم؛ لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات القرائية المختارة، ومدى ارتباطها بمهارات الاستيعاب القرائي (المؤشرات الدالّة) في المستويين الحرفي والاستنتاجي، ومدى شموليتها، وتكامل مكوناتها، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية والإخراج، وقد أخذت الباحثة بملاحظاتهم واقتراحاتهم.

قائمة معايير تصحيح الاختبار: أعدت الباحثة قائمة معايير لتصحيح الاختبار تضمنت مهارات الاستيعاب القرائي (المؤشرات الدالّة) في المستويين الحرفي والاستنتاجي المحددة في هذه الدراسة، وقد جرى بناء هذه القائمة بالرجوع إلى الأدب التربوي السابق، ودليل المعلم، علماً بأنّ دليل المعلم يدرّس مهارات القراءة بشكل عام، ولا يدرّس بنية خاصّة بكل نصّ، ولا يوجد ذكر لأنواع النصوص المختلفة، ولا يقدّم استراتيجيات مختصّة بكل بنية على حدة.

تصحيح الاختبار: لقد انفردت الباحثة بعملية التصحيح وحدها، بعد أن أعدت قائمة معايير تصحيح الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لأغراض هذه الدراسة، وقامت بتوزيع الدرجات الفرعية على كل سؤال يمثل مؤشراً دالاً، بحيث تأخذ كل مهارة (4) درجات، للوصول إلى الدرجة الكلية الممثلة بالدرجة (40). وصححت الباحثة إجابات الطالبات على فقرات الاختبارين القبلي والبعدي مرتين.

وقد أعدت قائمة مستويات الاستيعاب القرائي الحرفي الاستنتاجي، ومهاراتها/المؤشرات الدالة (قائمة معايير تصحيح الاستيعاب القرائي الحرفي الاستنتاجي)، الملحق (أ)، بعد الرجوع إلى الأدب التربوي السابق، وقد أعدت على النحو الآتي: تكونت القائمة من مستويين، يتضمن كل منها مجموعة من المهارات الرئيسة التي تتضمن مهارات فرعية (مؤشرات دالة) على النحو الآتي: أولاً: المستوى الحرفي، ويتضمن خمس مهارات، هي: تحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد الأفكار الفرعية والتفاصيل الداعمة، واسترجاع التسلسل المنطقي الذي أتبعه الكاتب في تنظيم الأفكار، وتتبع تسلسل الأحداث الواردة في النص، وتلخيص محتوى النص بأسلوب القارئ. ثانياً: المستوى الاستنتاجي، ويتضمن خمس مهارات، هي: استنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج علاقات المشكلة والحل، وتحديد خصائص أو صفات الشخصيات أو المفاهيم أو المواقف الواردة في النص، والتنبؤ بالنتائج بناءً على المقدمات أو المعطيات الواردة في النص، والمقارنة بين المؤلف والمختلف.

وقد وزعت الدرجات على أسئلة الاختبار، على النحو الآتي: خصص لكل مهارة سؤالان، ووزع على كل سؤال الدرجة (2)، فتكون الدرجة القصوى لكل مهارة هي الدرجة (4) تُعطى للمؤشر الذي يمثل المهارة، فدرجات المؤشر هي: (2) تُعطى إذا أتقنت الطالبة المهارة بشكل تام، أما درجة التقدير الدنيا (0) تُعطى إذا لم تتقن الطالبة المهارة، أما مستوى الأداء بين الدرجتين القصوى والدنيا الذي تمثله الدرجة (1) فإن الطالبة تُعطى هذه الدرجة إذا أتقنت المهارة إلى حد مقبول. وفي حالة الاختيار من متعدد تُعطى الطالبة الدرجة كاملة إذا حددت الخيار بشكل صحيح، وتُعطى الدرجة (0) إذا لم تُحدد الخيار بشكل صحيح.

خطوات تدريس بنية النص التفسيري: حددت الباحثة مجموعة من الخطوات لتدريس بنية النص التفسيري في ضوء الأدب التربوي على النحو الآتي: تزويد أفراد الدراسة بمعرفة نظرية تتضمن مفهوم بنية النص التفسيري، وأقسامها الخمسة: (التسلسل/الجمع، والمشكلة والحل، والسبب والنتيجة، والمقارنة، والوصف)، ومهارات كل منها، والعبارات والألفاظ الدالة عليها، وأهمية تدريسها. وبعد ذلك تُدرّس نصوص القراءة المقررة للصف العاشر، وهي أربعة نصوص: (في التسامح الفكري، والأزكأ، والاجتهاد، والتوحد)، ولمدة تسعة أسابيع بواقع أربع حصص اسبوعياً، باستخدام استراتيجيات التدريس، والوسائل والأساليب والأنشطة، واستراتيجيات التقويم وأدواته المناسبة، وفق بنية النص التفسيري بفروعها الخمسة، على النحو الآتي: أ. معالجة النصوص وتحليلها على شكل مخططات تنظيمية ورسومات تتضمن البنية الفرعية للنص التفسيري. ب. توفير فرص تدريبية تعاونية على شكل مهمات (بطاقات عمل)؛ للقيام بعمليات تحليل النصوص، والبحث عن البنية الفرعية التفسيرية في كل نص، ولفت انتباه الطالبات إلى المهارات (المؤشرات) لكل بنية فرعية، والألفاظ والعبارات الدالة التي استعملها الكاتب في كل منها. ج. تدريس العبارات والألفاظ الدالة على البنية الفرعية، بعرض قوائم تتضمن نماذج منها، ومن ثم تدريبهن على تحديد البنية الفرعية في ضوءها في كل نص، ولفت انتباههن إلى أن هذه العبارات والألفاظ الدالة هي قرائن سياقية دالة على البنية الفرعية، وتختلف من بنية لأخرى. د. تدريب الطالبات على المخططات الرسومية التنظيمية، وتتبع التسلسل الهرمي المنطقي للأفكار، وتحديد الأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة، وتنظيمها داخل الرسوم. هـ. تنفيذ التقييم الختامي لأوراق العمل.

متغيرات الدراسة: المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها فئتان: طريقة بنية النص التفسيري، والطريقة الاعتيادية. والمتغير التابع: مهارات الاستيعاب القرائي في المستويين الحرفي والاستنتاجي المحددة في هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مستويي الاستيعاب القرائي مجتمعين؛ ولفحص دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية البعدية وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النص التفسيري)، استُخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). وحُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأوساط الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات كل مستوى من مستويي الاستيعاب القرائي، ولفحص دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النص التفسيري)، استُخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائياً

وبيان مقدار التحسن في الأداء الناتج عن استخدام طريقة التدريس المُعمّدة، استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية. وأخيراً استخدم مؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لطريقة التدريس.

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة لا بدّ أولاً: من تحديد دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويي الاستيعاب القرائي مُنفردين، والممّثلين في (الحرفي، والاستنتاجي) وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري)، وثانياً: تحديد دلالة الفرق بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مستويي الاستيعاب القرائي البعدي مُجمّعين وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري)، وفيما يأتي عرض لذلك: (أ) مهارات الاستيعاب القرائي وتضم (الحرفي، والاستنتاجي): حُسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على مهارات كل مستوى من مستويي الاستيعاب القرائي مُنفردين، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري)، وذلك مبين في الجدول (1).

الجدول (1): الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على كل مستوى من مستويي الاستيعاب القرائي مُنفردين، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري)

المستوى	طريقة التدريس	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحرفي ن=20	الاعتيادية	11.58	3.29	14.14	2.65
	بنية النصّ التفسيري	11.91	3.15	15.97	2.33
	الكلّي	11.75	3.20	15.04	2.65
الاستنتاجي ن=20	الاعتيادية	4.94	4.33	8.06	2.91
	بنية النصّ التفسيري	6.60	3.14	13.57	3.66
	الكلّي	5.76	3.85	10.77	4.30

**ن: الدرجة القصوى

يُلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مستوى من مستويي الاستيعاب القرائي مُنفردين، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري). وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أدائهم، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لذلك الفرق الظاهري؛ استُخدم تحليل التباين الأحادي المتعدّد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك مبين في الجدول (2).

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (2)، يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين الوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستويي الاستيعاب القرائي مُنفردين (الحرفي، والاستنتاجي)، يُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية لكل مستوى أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$).

ولتحديد قيمة الفروق - الدالة إحصائياً - بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي في كل مستوى وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري)، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ استُخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُسبت الأوساط الحسابية المعدلة لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج على النحو المبين في الجدول (3).

الجدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على كل مستوى من مستوي الاستيعاب القرائي منفردين، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النص التفسيري)

مصدر التباين	المستوى الأداء البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب	الحرفي	38.401	1	38.401	7.179	.009	.097
الحرفي القبلي	الاستنتاجي	82.326	1	82.326	9.745	.003	.127
المصاحب	الحرفي	12.450	1	12.450	2.328	.132	.034
الاستنتاجي القبلي	الاستنتاجي	44.628	1	44.628	5.283	.025	.073
طريقة التدريس	الحرفي	40.885	1	40.885	*7.644	.007	.102
	الاستنتاجي	426.984	1	426.984	*50.543	.000	.430
Hotelling's Trace=0.756 =*الدلالة الإحصائية=0.000							
الخطأ	الحرفي	358.361	67	5.349			
	الاستنتاجي	566.011	67	8.448			
المجموع المعدل	الحرفي	490.873	70				
	الاستنتاجي	1292.394	70				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

الجدول (3): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين الأوساط الحسابية المعدلة البعدية لأداء أفراد الدراسة في مجموعتي الدراسة على كل مستوى من مستوي الاستيعاب القرائي منفردين وفقاً لمتغير طريقة التدريس بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المستوى	طريقة التدريس	الوسط المعدل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين الوسطين الحسابيين
الحرفي	الاعتيادية	14.28	0.39	*1.55
	بنية النص التفسيري	15.83	0.40	
الاستنتاجي	الاعتيادية	8.30	0.49	*5.02
	بنية النص التفسيري	13.32	0.50	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول (3) إلى وجود فرق دال إحصائياً في كل مستوى من مستوي الاستيعاب (الحرفي، والاستنتاجي) بين أداء أفراد الدراسة (الطالبات) اللواتي خضعن للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية، وبين أداء أفراد الدراسة (الطالبات) اللواتي خضعن للتدريس باستخدام طريقة (بنية النص التفسيري)، ولصالح أداء أفراد الدراسة (الطالبات) اللواتي خضعن للتدريس باستخدام طريقة (بنية النص التفسيري). ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النص التفسيري) في كل مستوى من مستوي الاستيعاب، جرى إيجاد حجم الأثر EffectSize باستخدام مربع إيتا EtaSquare، فقد وُجد - من الجدول (2) - أنه يساوي (0.430، 0.102) على التوالي: وهذا يعني أن متغير طريقة التدريس فسّر حوالي (10.2%، 43.0%) على التوالي من التباين في الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مستوى من مستوي الاستيعاب القرائي منفردين المعتمدين في الدراسة. (ب) مستوي الاستيعاب القرائي مُجتمعان: حُسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على مستوي الاستيعاب القرائي مُجتمعين، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النص التفسيري)، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4): الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدى على مستوي الاستيعاب القرائي مُجتمعين، وفقاً لمتغير طريقة التدريس

الأداء البعدى		الأداء القبلي		طريقة التدريس
الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
5.04	22.19	5.91	16.53	الاعتيادية
5.19	29.54	5.52	18.51	بنية النصّ التفسيري
6.28	25.82	5.76	17.51	100ن (= * الكليّ

*ن: الدرجة القسوى

يتبين من الجدول (4) وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على مستوي الاستيعاب القرائي مُجتمعين، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري)، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبليّة في أدائهن، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لذلك الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك مبيّن في الجدول (5).

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدى على مستوي الاستيعاب القرائي مُجتمعين، وفقاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاجتبار القبليّ)	472.634	1	472.634	24.098	.000	.262
طريقة التدريس	713.650	1	713.650	*36.386	.000	.349
الخطأ	1333.691	68	19.613			
المجموع المُعدّل	2764.620	70				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين في الجدول (5) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدى على مستوي الاستيعاب القرائي مُجتمعين يُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري)، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$). ولتحديد قيمة الفرق - الدال إحصائياً - بين الوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة البعدى على مستوي الاستيعاب القرائي مُجتمعين وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري)، ومعرفة لصالح من ذلك الفرق؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية، حيث حُيب الوسطان الحسابيان المعدلان؛ لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة في الاجتبار القبلي، على أدائهم في الاجتبار البعدى، وكانت النتائج على النحو المبين في الجدول (6).

الجدول (6): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعدية بين الوسطين الحسابيين المعدلين لأداء أفراد الدراسة البعدى في مجموعتي الدراسة على مستوي الاستيعاب القرائي مُجتمعين وفقاً لمتغير طريقة التدريس بعد عزل أثر الأداء

على الاجتبار القبلي		الوسط المعدّل	طريقة التدريس
قيمة الفرق بين الأوساط الحسابية	الخطأ المعياري		
*6.44	0.74	22.64	الاعتيادية
	0.75	29.08	بنية النصّ التفسيري

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

تشير النتائج المبينة في الجدول (6) إلى وجود فرق دالّ إحصائيًا في مستويي الاستيعاب القرائي مُجمعين بين أداء أفراد الدّراسة (الطالبات) اللواتي خضعن للتدريس باستخدام طريقة التدريس الاعتيادية، وبين أداء أفراد الدّراسة (الطالبات) اللواتي خضعن للتدريس باستخدام طريقة (بنية النصّ التفسيري). ولإيجاد فاعليّة طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري) على مستويي الاستيعاب القرائي مُجمعين، جرى إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Square Eta، فقد وُجد - من الجدول (5) - أنّه يساوي (0.349): وهذا يعني أنّ متغيّر طريقة التدريس (الاعتيادية، بنية النصّ التفسيري) فسّر حوالي (34.9%) من التباين في الأوساط الحسابيّة لأداء أفراد الدّراسة على مستويي الاستيعاب مجتمعين.

وقد تبيّن من نتائج الجدول (3) وجود فرق دالّ إحصائيًا في مستويي الاستيعاب القرائي بين أداء المجموعة الضابطة التي خضعت للتدريس باستخدام طريقة التدريس (الاعتيادية)، وبين أداء المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام طريقة التدريس (بنية النصّ التفسيري)، ولصالح أداء المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام طريقة التدريس (بنية النصّ التفسيري).

ومما يُلاحظ أيضًا من الجدول (3)، أنّ الأوساط الحسابيّة المعدّلة لأداء الطالبات في المجموعة الضابطة -بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي- في كل مستوى من مستويي الاستيعاب (الحرفي والاستنتاجي) البعديين، كانت أقل من أداء طالبات المجموعة التجريبية في نفس المستويين.

وتعزو الباحثة السبب في تفوق طالبات المجموعة التجريبية في أدائهنّ في مستويي الاستيعاب (الحرفي والاستنتاجي) على طالبات المجموعة الضابطة إلى تدريس بنية النصّ التفسيري ضمن نصوص القراءة، وإلى إتاحة الفرص المتنوّعة أمام الطالبات؛ لإعادة تنظيم هذه النصوص وفق بنية النصّ التفسيري بأبنيتها الفرعية: (التسلسل/الجمع، والمشكلة والحل، والسبب والنتيجة، والمقارنة، والوصف)، وتذكير الطالبات بمهارات (مؤشرات) كل بنية فرعية، ومساعدتهنّ على تحديد العبارات والألفاظ الدالّة عليها (القرائن السياقية)، ومعالجة النصوص وتحليلها على شكل مخططات تنظيمية ورسومات تتضمّن هذه البنية الفرعية للنصّ التفسيري، وتنظيمها داخل الرّسوم، ومتابعة الطالبات في تنفيذ كل ذلك في حصص القراءة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، فقد يكون لذلك كلّ أثر في تطوير مهارات استيعابية، أسهمت في تحسين قدرات الطالبات في مستويي الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي، وقد أظهرت نتائج دراستي جيانغ ونياي (Jiang, 2012; Nealy, 2003) أنّ تعليم الطلبة منظمات الرّسوم التخطيطية للبنية ضمن مهمّة إنجازية، له أثر في استيعابهم لنصوص القراءة، ويؤدّي إلى تحسّن ملحوظ في أدائهم.

وقد أكد (Aghasafari & Malayeri, 2015) أنّ تدريب الطلبة على بنية النصّ التفسيري تُعدّ استراتيجية فعّالة من استراتيجيات تعليم القراءة، التي تُسهّل استيعاب النصوص. وأشار (Kendeou & Broek, 2007) إلى أنّ القراء الذين يُنظّمون نصوصهم وفق بنية النصّ التفسيري، يقومون بتعديلات في العمليّات الفعلية التي تحدث في أثناء القراءة، ويحضون بشكل صريح ما لديهم من معرفة سابقة يشوبها الخطأ، ممّا يؤثّر إيجابًا على استيعابهم لهذه النصوص.

وبمقارنة نتائج طالبات المجموعة التجريبية على اختبار الاستيعاب القرائي البعديّ في كل مستوى من مستويي الاستيعاب (الحرفي والاستنتاجي)، يُلاحظ أنّ الطالبات سجّلن متوسطًا حسابيًا في المستوى الحرفي، أعلى من المتوسط الحسابي في المستوى الاستنتاجي، وهذا ما بيّنه الجدول (3)، حيث عزت الباحثة ذلك لثلاثة أسباب:

الأول: قد يكون بسبب سهولة المستوى الحرفي، الذي لا يحتاج إلى درجات تفكير متقدّمة، ومهارات عقلية عليا. وقد أشار إلى مثل ذلك (حبيب الله، 2000) عندما قابل كل مستوى من مستويات الاستيعاب بمهارات معينة من تصنيف بلوم المشهور لدرجات التفكير، فالمستوى الأول وهو أسهل درجات التفكير، يقابله من تصنيف بلوم القدرة على التذكر والترجمة. والثاني: ما لاحظته الباحثة من خبرتها في الميدان التربويّ من أنّ المعلمين بشكل عام يُدرّبون طلبتهم -في الغالب- في أثناء تدريسهم لنصوص القراءة على مهارات المستوى الحرفي، وخاصة تذكر المعرفة، وتتبع الأحداث، وتحديد الأسماء والأماكن والشخوص الواردة في النصّ، ولا يولون نفس العناية للمستوى الاستنتاجي، فقد أشار (نصر والمناصرة، 2010) إلى أنّ المعلمين غالبًا ما يعتمدون المناحي الاعتيادية في تعليم القراءة دون الاهتمام بالعمليّات الذهنية، وأشارت (عبابنة، 2015) أيضًا إلى أنّ بعض نتائج الدراسات أكّدت أنّ المعلمين يركّزون على المستوى الحرفي من الاستيعاب، وعلى مهارات التفكير الدنيا، مثل: التعرّف والفهم العامّ والجزئيّ والتذكر والاسترجاع؛ بهدف رفع مستوى التحصيل، دون الاهتمام بمهارات التفكير العليا، مثل: الاستنتاج والتمييز والموازنة ونقد المعلومات وتفسيرها وتقويمها وإصدار الأحكام حولها. والثالث: قد يعود لطرائق التدريس المعتمدة في التعليم، إذ

يعتمد كثير من المعلمين طرائق تدريس اعتيادية في تدريس مهارة القراءة (حافظ، 2008؛ عابنة، 2015؛ العليان، 2004؛ أبو سرحان، 2014)، ولا يعتمد كثير منهم طرائق واستراتيجيات حديثة في تعليم القراءة (أبو جاموس ووحشة، 2013؛ عميرة، 2016) مثل استراتيجية بنية النصّ التفسيري.

وتعزو الباحثة التحسن في المستوى الاستنتاجي -تحديداً- إلى تدريب الطالبات وفق بنية النصّ التفسيري على شكل استراتيجيّة في معالجة النصوص، تتضمن تحليل النصوص القرآنيّة المحدّدة في الدراسة، وإعادة تنظيمها، وإبراز العلاقة المتبادلة بين الأفكار حسب هدف الكاتب في توظيف أساليب التفسير المختلفة، التي تتنوّع بين إيراد المعلومات الجديدة على شكل أفكار، أو شرح هذه المعلومات والتوسّع بها بهدف الإفهام، أو تفسيرها وتحليلها، أو وصف الشخصيات أو المفاهيم أو المواقف الواردة في النصّ، أو استخدام أساليب الإقناع بهدف التأثير، وما يرافق ذلك من إيراد التعريفات والأمثلة والتشابهة والإثباتات والمقارنات والتنبؤات؛ لدعم التفسيرات بالأدلة والبراهين العلميّة، فقد يكون لكل ذلك أثر في تحسين مهارات المستوى الاستنتاجي لديهنّ، فقد أكد (Porkaew, 2013) أنّ بنية النصّ التفسيري، تُعدّ استراتيجية فعّالة في معالجة النصوص، ويمكن أن تعزّز القراءة والاستيعاب؛ لأنها المسؤولة عن تنظيم الأفكار في النصّ، وتحديد الصلات المنطقيّة بينها، وتبعيّة بعضها لبعض، وتوفير الخطّة التنظيميّة، التي لا توجّه المؤلف عند الكتابة فحسب، بل تساعد القارئ أيضاً على تحديد العلاقة المتبادلة بين الأفكار في النصّ؛ ممّا يساعد على تنظيم النصّ في أثناء عمليّة الترميز، وإعادة بناء النصّ في أثناء الاستدعاء، وبالتالي تُحقّق الفهم الشامل للنصّ واستيعابه.

ويظهر من الجدول (6) وجود أثر دالّ إحصائيّاً في اختبار الاستيعاب بمستوييه (الحرفي والاستنتاجي) مجتمعين بين أداء الطالبات اللواتي درسنّ بطريقة التدريس (الاعتيادية)، وبين أداء الطالبات اللواتي درسنّ بطريقة التدريس (بنية النصّ التفسيري)، ولصالح أداء الطالبات اللواتي درسنّ بطريقة التدريس (بنية النصّ التفسيري).

ويمكن أن تعزو الباحثة هذا الأثر في مستويي الاستيعاب (الحرفي والاستنتاجي) مجتمعين إلى أنّ تدريس بنية النصّ التفسيري ذات أثر إيجابي في تحسين مستويي الاستيعاب (الحرفي والاستنتاجي) مجتمعين لدى الطالبات المشاركات، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بوهاتي وآخرون (Bohaty & Hebert & Nelson & Brown, 2015) الذين أجروا تحليلاً شاملاً لنتائج عدد كبير من الدراسات البحثيّة، التي امتدّت من عام (1978-2014)، وأثبتت فاعليّة بنية النصّ التفسيري وكفاءتها في الاستيعاب القرائي. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسات كل من جادي وآخرون، وريوتزيل وآخرون، وويو (Gaddy et al., 2008; Wu, Reutzel, et al., 2009; 2016) التي أظهرت جميعها فائدة التدريس المباشر لبنية النصّ التفسيري في تحسين الاستيعاب القرائي بشكل عام لدى الطلبة المشاركين.

التوصيات

- في ضوء ما أسفرت عنه الدّراسة الحاليّة من نتائج، تُوصي الباحثة بالآتي:
- تدريس بنية النصّ التفسيري لطلبة الصف العاشر الأساسي؛ من أجل تحسين مهاراتهم الاستيعابية في المستويين الحرفي والاستنتاجي.
- إجراء المزيد من الدراسات بهدف تعرّف أثر تدريس بنية النصّ التفسيري في تحسين الاستيعاب القرائي، في مراحل دراسيّة أخرى.

المراجع

- إبراهيم، كرسنين. (2010). الفهم القرائي ومستوياته. مجلة القراءة والمعرفة، 105. ص. 58-85.
- أبو جاموس، عبد الكريم ووحشة، رولا. (2013). أثر استراتيجيّة التعلّم ثلاثيّة الأبعاد في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة المشكاة للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، 1 (2). ص. 419-454.
- أبو سرحان، عايد. (2014). أثر استراتيجيّة التعليم التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة المنارة، 20 (2). ص. 179-200.
- التل، شادية ومقادي، محمد (1991). أثر القدرة القرائيّة وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانيّة، (7)7، ص. 57-84.

- الجاغوب، محمد. (2011). أثر استخدام أسلوب الندوة في تعليم المعارف الأدبية في الاستيعاب والاحتفاظ لدى طلبة الصف العاشر في الإمارات العربية المتحدة. دراسات العلوم التربوية، 38 (6). ص. 1877-1888.
- حافظ، وحيد. (2008). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (96) ص. 193-264.
- حبيب الله، محمد. (2000). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم. عمان: دار عمار.
- الحسن، حسن، والغامدي، بسينة. (2011). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. 149-146 229-146..
- خضير، راند ومقابلة، نصر ونصر، حمدان والخوالدة، محمد. (2012). درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الاستراتيجية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20 (2). ص. 671-704.
- طلافة، حامد. (2012). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب الصف السادس الأساسي في مبحث الجغرافيا. دراسات العلوم التربوية، 39 (2). ص. 332-350.
- عاشور، راتب والحوامة، محمد. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. إريد: عالم الكتب الحديث. عابنة، إيمان. (2015). أثر استراتيجيات قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستراتيجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بني كنانة. دراسات العلوم التربوية، 42 (2). ص. 587-600.
- عبد الحميد، أماني. (2001). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (12). ص. 25.75 -
- العيان، فهد. (2004). استراتيجية K.W.L2. في تدريس القراءة مفهومها، إجراءاتها، فوائدها، مجلة كليات المعلمين، 5 (1). ص. 63-26.
- عمارة، عبد الله. (2016). الاستيعاب القرائي بين النظرية والتطبيق. مجلة كلية التربية للبنات، 27 (3). ص. 1021-1006
- العيسوي، جمال والظنحاني، محمد. (2006). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 114، ص. 107-158.
- مارون، جورج. (2009). تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- المخزومي، ناصر والبطاينة، زياد. (2012). فاعلية استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة الطائف (بنين). المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1 (9). ص. 587-606.
- مناصرة، يوسف. (2005). الاتجاهات التربوية لدى المشرفين التربويين في الأردن في مجال تعليم القراءة كما تعكسها تقاريرهم الإشرافية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (43). ص. 88-129.
- موسى، محمد (2007). فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة، 70. ص. 154-261.
- نصر، حمدان. (2003). الموازنة بين تدريس القراءة في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أوزج تعليمي مقترح مطور. مجلة جامعة الملك سعود، 16 (1). ص. 189-234.
- نصر، حمدان ومناصرة، يوسف. (2010). مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها، ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد (79). ص. 283-296.
- نهاية، أحمد. (2013). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل، العدد (14). ص. 101-125.
- الوالطي، سعاد وأبو الرز، ضياء. (2011). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو القراءة. مجلة العلوم التربوية، 38 (1). ص. 251-264.
- Aghasafari, P. & Malayeri, F. (2015). Improving Students' Reading Comprehension Text Structure Instruction. *International Journal of Educational Investigations*, 2 (3), pp. 148-158.
- Akhondi, M. & Malayeri, F. & Abd Samad, A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 64 (5), 368-372.
- Baker, L. & Stein, S. (2007). The Development of Prose Comprehension Skills. Retrieved September 18, 2017, from https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17710/ctrstreadtechrepv01978i00102_opt.pdf?sequence=1
- Bohaty, J. & Hebert, A. & Nelson, R. & Brown, J. (2015). Methodological Status and Trends in Expository Text Structure Instruction Efficacy Research. *Reading Horizons*, 54 (2), PP. 35-65.
- Clark, S. & Jones, C. & Reutzel, D. (2013). Using the Text Structures of Information Books to Teach Writing in the Primary

- Grades. *Early Childhood Educ J*, 41, 265–271.
- Comprehension Skills, Strategies and Best Practices. (2017). Retrieved September 4, 2017, from <https://benchmarkeducation.com/best-practices-library/comprehension-strategies.html>
- Coşkun, E. & Tiryaki, E. (2013). Problems of University Students on Consituting The Structure of ARGrgumentative Text. *Adiyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11). 101-141.
- Dymock, S. & Nicholson, T. (2010). High 5 Strategies to Enhance Comprehension of Expository Text. *The Reading Teacher*, 64 (3), pp. 166–178.
- Gaddy, S. & Bakken, J. & Fulk, B. (2008). The Effects of Teaching Text Structure Strategies to Postsecondary Students with Learning Disabilities to Improve Their Reading Comprehension on Expository Science Text Passages. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 20 (2), pp. 100 – 119.
- Hiebert, E. & Englert, C. & Brennan, S. (1983). Awareness of Text Structure in Recognition and Production of Expository Discourse. *Journal of Reading Behavior*. XV (4), pp. 63-69.
- Jiang, X. (2012). Effects of discourse structure graphic organizers on EFL reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 24 (1), pp. 84–105.
- Kendeou, P. & Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific text. *Memory & Cognition*, 35 (7), pp. 1567-1577.
- Leal, T. & Morais, A. & Pessoa, A. & Nascimento, J. (2017). Reading comprehension skills: your teaching and your assessment through Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (68), pp. 187-211.
- Maloch, B. & Bomer, R. (2013). Informational Texts and the Common Core Standards: What Are We Talking about, Anyway?. *Journal of Reading Education*. 38 (3), 5-13.
- Meyer, B. & Ray, M. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), 127-152.
- Nealy, A. (2003). The Effects of Instruction on Expository Text Structure and Use of Graphic Organizers on Comprehension for Young a Dolescents with Learning Disabilities. *Doctorate Dissertation, Georgia University, Athens*. Retrieved October 10, 2017, from [EBSCOhost Masterfile database](#).
- Patterson, R. (2010). How to Write an Expository Essay. Retrieved October 17, 2014, from http://richard-a-patterson.com/yahoo_site_admin/docs/Writing_Expository_Essays.6221353.pdf.
- Pilonieta, P. (2011). The expository text primer: A teacher's resource guide for using expository text. *The NERA Journal*, 46 (2), 45-51.
- Porkaew, K. (2013). Expository Text Structure Reading Comprehension. *Thammasat Review, Special Issue*, pp. 267- 276.
- Rastegar, M. & Kermani, E. & Khabir, M. (2017) The Relationship between Metacognitive Reading Strategies Use and Reading Comprehension Achievement of EFL Learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7, 65-74.
- Ray, M. & Meyer, B. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), 67-82.
- Reading Rockets. (2017). Retrieved Octoper 10, 2017, from <http://www.readingrockets.org/article/seven-strategies-teach-students-text-comprehension>
- Reutzel, R. & Read, S. & Fawson, P. (2009). Using Information Trade Books as Models for Teaching Expository Text Structure to Improve Children's Reading Comprehension: An Action Research Project. *Journal of Reading Education*. 35 (1), pp 31 -38.
- Stevens, M. (2014). Explicit Expository Text Structure That Improves the Reading Comprehension of Struggling Middle School Students. *Kentucky English Bulletin*, 63 (2), pp.14-19.
- The Department of Education and Communities. (2011). Text types (different types of writing). Retrieved October 17, 2014 , from www.schoolatoz.com.au
- Wake, D. (2009). Teaching Expository Text Structures: Using digital Storytelling Techniques To Make Learning Explicit. *Uterag Issues During Changing Times: A Call to Action*, 30 (25), 164-188.

Williams, J. & Pollini, S. & Nubla-Kung, A. & Snyder, A. & Garcia, A. & Ordynans, J. & Atkins, G. (2014). An Intervention to Improve Comprehension of Cause/Effect Through Expository Text Structure Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), pp. 1-17.

Wu, H. (2016). The effects of text structure on comprehending expository texts by EFL vocational university students in Taiwan. Retrieved October 22, 2017, from <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.707231>

The Effect of Expository Text Structure Instruction on Improving Tenth Basic Grade Female Students' in Literal and Inferential Reading Comprehension in Jordan

*Almaza Rajeh Khtaibeh**

ABSTRACT

This study aims at investigating the effect of Expository text structure instruction on tenth grade female students' literal and inferential reading comprehension at Hakama secondary school in Irbid. The researcher prepares a list that includes two levels of reading comprehension; which are (literal and inferential). and a set of skills (function indicators). Research methodology is semi-experimental that includes pre-experiment testing. The researcher has built a test to measure the performance of the students in literal and inferential reading comprehension. The test consists of a set of questions. Each question contains a statement or paragraph, that is considered as a stimulation for students' thinking and a function indicator refers to literal and inferential reading comprehension. The researcher has also developed a standard for evaluating the performance of the test. Members of the study sample consist of (71) female students, who are divided into two classes, for the academic year (2017/2018) and the two groups are chosen deliberately. The experimental group (35) studies the reading texts in a text structure manner and the control group (36) studies the texts as usual. The study includes (20) classes. The results show a statistically significant differences between the averages of the performance of members of the study sample in each level of the two reading comprehension levels, so all of them are for the experimental group. The researcher concludes that one of the most important recommendations is to invite to teach the expository text structure to improve reading comprehension.

Keywords: The Expository Text Structure; Literal and Inferential Reading Comprehension; Tenth Basic Grade.

* Ministry of Education, Jordan. Received on 2/2/2018 and Accepted for Publication on 9/8/2018.